

環境の理論と環境教育学

柴
田
良
稔

目 次

Ⅰ 環境の觀念とその基本形態	一五
一 環境概念の語原的分析	一五
二 環境の觀念とその一般的定義	一六
三 環境の基本形態	一七
四 教育的見地	一七
Ⅱ 環境教育学の問題	一八
一 環境教育学の成立根拠	一八
二 教育的環境の構造と原理	一八
三 教育学的環境としての学校	一九
四 結 び	二二

I 環境の観念とその基本形態

一 環境概念の語原的分析

環境教育学における「環境」の概念は、その本質的意味をフランス語の «milieu» のうちに含んでいると考えられるので、先ずその語原的分析によつてわれわれの考察を始めよう。

われわれの参照した辞書によれば、«milieu」という語は、二つの本質的部分、すなわち前置詞の «mi» にフランス語の «lieu» の二つの部分から成り立っている。^①而して «mi» はラテン語の «medius» のつづまつたものであるとされ、«lieu» は今日普通に用いられ「身体が占める場所」(l'espace que les corps occupent) の意味である。

«mi» は単独に用いられることなく、«midi» «minuit» «demi» などと熟語として用いられる。その意味は、「中間の」とか「介在する」という程の意味である。

«milieu」という語は、従つてその最初の意味を «medius locus» (= point central) にもち、次第に発展してそれが今日の意味に使われるようになったといわれる。

その言葉の最初の使用の年代をつきとめることは困難であるが、大体九世紀頃には、この語が用いられていたとされている。^②しかしその頃には最初の意味で使用されており、更に十九世紀頃までは日常用語としては滅多に使用されることはなかつた。勿論、十八世紀の辞書に «milieu» の語に見出されるし、ラマルクも生物学的環境を示すのにこの語を用いている程であるが、にも拘らずコントはこの語を改めて取りあげ、実証生物学の中に «milieu» の概念を

とり入れたことの功績を自らに帰せしめていることによつてもこの語が一般化されていなかったことが推察される。

今日では「milieu」という語は別に目新しい表現でも未知の表現でもない。この語は十九世紀の終りから二十世紀初頭にかけて、生物学のあらゆる部門において不可欠の用語となり、人間的知識の体系のすべての領域で適用されている。更にこの語は、環境を表示するそれぞれの国の固有の言葉とともに、世界中の人びとによつて何の誇張もなくに国際的共通語として使用されているのである。

註① Scheler, A., Dictionnaire d'étymologie française, d'après les résultats de la science moderne, 1899, p. 336. Littré et Beaujean, Dictionnaire de la langue française, 1929, p. 711.

② Hatzfeld et Darmesteter, Dictionnaire général de la langue française, 1938.

③ Cf. Lamarck, La Philosophie Zoologique, 1809.

④ Comte, A., Cours de Philosophie Positive, 1838, t. III, p. 618.

二 環境の観念とその一般的定義

扱て教育学上の多くの観念と同じく、環境の観念も学問の内外に互つてはなはだ自由に使用せられている。何某の成功は環境に恵まれていたからといい、ある青年が非行に陥つたのは環境の故であるといえ、われわれはうなずいて深く疑うことをしない。また人間は環境に働きかけてそれを変更しうる、あるいは人間のみが環境を統制し支配しうると学者が説けば、また何事かを了解する。日常の用語としても、また学問上の用語としても、環境の観念は、われわれが自由に使用しうる便利なものである。しかし今後教育科学がいつそう進歩して行くためには、この観念を規

定して、これに整理を加える必要がある。すなわちそれに幾つかの型を区別して、相互にその関連を明瞭にせねばならぬと思う。われわれは教育をば人間の性格と行動にはたらきかける作用の総体とみる立場から、あえてこの問題に接近してみたい。

環境の一般的意義

極めて一般的に言えば、環境とはある生物にとつて意味のある事物の体系としてこれを規定することができよう。それは単なる客観的実体として理解されるだけでなく、当の生物に対する意義において、その生物に対する機能において理解せらるべきである。すなわち、単に事物が存在するというのみでなく、生物との特殊な関係によつて結び合わされた一群のあるいは一組の事象を環境と名づくべきである。例えば、雨は単なる自然現象であらうが、それが植物の生育との間に深い関係を有する限り、植物にとつて環境あるいはその一要素であるし、農夫があるいは日照りに悩みあるいは長雨に苦しんでいる時、それは気圧の配置などをもつて説明される自然現象以上の何物かである。環境とは何よりもこのような性質をもつ事象である。

しかし環境がこのような事象の体系として規定せられるにしても、この体系がそのままの形式において、換言すれば、具体的統一として現実と与えられていると見ることはできない。むしろ通常この体系は更に広汎な体系あるいは全体のうちから取り出されて来たものであり、そこから要素を得て人為的に構成せられたものである。さしあたり環境は限らない時間と空間とに互るこの包括的な全体のうちから取り出されたものあるいは作り出されたものといわねばならぬ。われわれは具体的には、このような主体によつて限定された環境に生きているのである。

一方、環境は生活体をとるまきそれと一定の接触を保つところの外界、自然的環境と社会的環境とを含めた総合的

なものを指すと考えられるが、この意味の環境の性質は、それが必らず何等かの地、域をなして現われるということである。そのことは環境という概念からして、ほとんど必然的に帰結するであろう。けだし無限なる環境ということは、圍繞せざる環境であり、環境ならぬ環境であるということであり、環境の本来の意義を失うからである。われわれにとつて環境の名に値するものは、有限なる環境であり、閉鎖性を有する環境であらねばならぬであろう。すなわちそれは地域的統一を有する環境でなければならぬのである。これが環境のもつ第二の性質である。

しかしわれわれにとつて特に興味あるのは、現代の環境論者によつて指摘せられたこの語の語原的分析よりして、環境が圍繞する世界の単なる静的状態ではなくて、その影響の下に個々の生活体が成長してゆく際における環境のもつ能動的役割の事実である。すなわち環境とそこで生活する主体との間の持続的關係は、環境論的思考がそれに関係付けらるべき本質的問題を提起するのである。

この問題の解釈において、ウォルター・ポップは、そこに生活している人びととそれが持続的、永続的關係によつて結びつかなければ、外的關係は殆んど意味をもたないといつてゐることは充分の理由をもつてゐることのように思える。

この事實は、環境論の文献において強調されているところであり、その結果、環境の能動的役割は環境の定義の本質的特徴として一般に承認せられている。

環境科学の研究に最大の功績をのこしたブーゼマンは、マックス・シェラーの環境の定義に支持を求め、環境とは生活体験の事實であるという説を全面的に受け入れ、環境の概念に新しい重要な要素を加えた。^{*}

ブーゼマンはシェラーにその思想の根拠をもつといわれるから、われわれは先ず環境教育学の思想的基礎を明らか

にする意味で、シェラーの環境論を一瞥しよう。

第一に彼は「客観的な環境を離れて、ただ個人によつて影響的なものと体験せられる所のものだけが環境である」とした。体験という言葉はわれわれの用いるのと同じの意味である。ここで明らかに意味せられることは、束の間の印象や、一時的な状況は問題ではなくて、主体によつて長時間に亘つて経験せられた環境の持続的作用の影響が問題である。又体験の対象を知覚しない体験もあるとしたが、このことは主観的環境の構成には重要であるからわれわれもこれに同意する。又シェラーに従うと、環境は住居の変化によつて生ずるような客観的外界の変化とは無関係である。何となれば環境はわれわれの特別な価値態度に基づく所のものであつて、人は環境を俟つて初めて実際の経験に近づくことができるからである。そしてその態度の価値関係を彼に与えるものだけが彼の環境となるのであるとされる。われわれはシェラーの述べたように、このような意味での環境形成を「一次的環境形成」と呼びたいのであるが、それは徹頭徹尾無意識的で、無意志的なものである。意識的な関心や注意作用に基づくものではない。しかし乍らシェラーの触れていないところの「二次的環境形成」が考えられるのである。二次的環境形成とは意識的価値態度や比較的持続的な関心に基いて環境を形成する事であつて、主観的環境形成には極めて重大な意味を持つている。結局二次的環境形成は意識的・精神的過程であり、内面的意志行為であると言える。ブーゼマンが自己批判・責任・選択の自由の意識を環境の高い段階に説いていることや、デュイがその「経験と教育」(一九三八年)において明らかにしている環境概念などは正にこれに当るものと考えられる。

* 環境は決して純粋な自然科学的な観察が求めるような単なる複合ではなくて、少くとも人の場合には体験対象の複合である。けれどもこの意味はすべての原因が体験の対象でなければならぬという事ではないのであるから「環境とはわれわれ

に影響するものとしてわれわれに体験される所のものである」というマックス・シェラーの定義だけでは環境の範囲はつくされまい。この定義は狭い範囲に限定されて影響するものとして体験されず影響するところのもの、例えば天候、気候、土地等の影響、又は影響と体験が種類及び程度において平行しない所の事物、人、事件、行為の持つ意義を除外している。

ブーゼマンはこの点よりして、「環境体験」と「環境影響」とを区別している。しかし教育環境学の予備概念としての環境は一種の刺激概念と考えらるべきであつて、ブーゼマン自身もいう如く「厳密なる意味においては（環境の影響及び体験の）いずれも直接或いは間接に環境に制約されている。そしてその限りにおいて環境体験も亦環境影響である」とする見解にわれわれは従うべきであらう。

この概念から出発してブーゼマンは、フランス語の «milieu» とドイツ語の «Umwelt» を区別する。彼によれば、«Umwelt» は本来「形成環境」(die gestaltende Umwelt) であつて、「体験環境」(die erlebte Milieu) ではない。ドイツ語で «milieu» という語に対応する語に対応するコトバを見出さうとすれば «Lebenskreis» 乃至 «Lebenswelt» というコトバがむしろそれに相当すると考えた。

すなわち «Umwelt» という語は、本来自然的影響の視点に立つ生物学的用語である。これに対し «milieu» は、人間に固有な社会的影響を含むあらゆる可能な影響を含むのである。

ストッシュによれば^④、«Umwelt» という語は、フランス語の «milieu» より遙か以前にドイツ語になつたコトバでもともとデンマーク語 «omverdenen» から由来したものだといふ。その本来の意味は自然的環境の意味である。

* ゲーテも一八一六年のイタリア紀行において «Umwelt» という語をもつて自然的環境を意味せしめている。

カンペも、一八一一年の「ドイツ国語辞典」^⑤では、«die umgebende Welt» という語をば、その外的、且つ靜的、性格

の意味を表示するものとして用いている。

このように、「Umwelt」は、環境の静的・外的要素を示すために、これに対し「milieu」は物的であれ、社会的であれ、あらゆる要素を含めていわば生活する動的環境を示すために用いられる。尤もこのような区別は今日それほど明確ではなく混用されることの方がむしろ多い。従つてかかる区別は、實際的というよりむしろ理論上の事柄である。ところで、この觀念における微妙な相違は英語の「environment」と「milieu」の二つのコトバにも見出し得る。

すなわちレヴィンは、その「環境の力」(一九三三年)という論文において「milieu」と「environment」という語を使い分けているが、それによると、前者には持続的環境としての「体験環境」を、後者にはむしろ一時的環境を意味せしめている。^⑤なおこれに補足的説明を加えるならば、「environment」という語が使用されるようになった時期がラマルクの「生物学的環境」の觀念の創造の時期と一致すること、英国の自然主義者ハーバート・スペンサーが十九世紀科学的文献にこのコトバを最初に採用した事情が、この語を自然的環境を意味する「Umwelt」に対応する語たらしめた理由であるとも推定される。

今日では、殆んど「environment」と「milieu」を意識して使い分けられてはいない。例えば、デュローイにおいては、「environment」は「milieu」と全く同義に動的に用いられる。^⑦日本語の「環境」概念も、事情はほぼ同じである。

環境の定義

以上述べてきたことからして、「環境」というコトバには二つの基本觀念がふくまれていることを知る。先ず第一には、力学的性質をもつた外的環境の面と、他方その影響をうけて生きている生活体の面があり、両者の交互作用のうちに生活体は自らを生きているのである。従つてこれらの基本觀念が「環境」の定義の基礎に存する。

しかし乍ら、「その環境を生きる」という表現は、環境の影響を意識的につねにうけとめているとは限らないのであつて、実際、外部からの諸々の刺激の大部分は、意識されないうちに主体はその影響をうけている。それは各人の個人生活に統合せられ、その結果その人の生活のリズムをかたちづくつてゐる。

その定義に関しては、現代の環境論の文献においてきわめて種々になされているが、もつとも簡単には環境とは「生活体に何等かの影響を及ぼすべき外界の一部分」と定義することができであろう。この点に関し、環境論に二つの優れた著述をもつポップは、われわれが上來述べてきた環境の特徴をもつとも明確に捉えた一人である。彼によれば、環境とは「一定の空間・時間的連関の総体に、或いは受動的な個人的表現形式にもかかわる外界の實在的・理念的事実の断面である。そしてそれは、個人と個々の事実の間に成立する接触の相対的恒常性 (Berührungstanz) によつて頻繁な接触が行われ、接触対象との不断の相互作用の結果として、無意識のうちにさえ、発達と更には形成にも決定的な影響をもつに至るのである」と。^⑧

換言すれば、生活体と外界との接触は、環境と単なる外界とを区別する徴表となるものであるが、接触の頻度が高ければ高い程、その接触の強度においてのみならず、また質的にも亦外界は生活体に対して著るしい影響を与える。すなわち生活体に対する外界のうち、主観と最も屢々接触するその一部分が、強度的にも質的にも緊密なる影響を主観に与え、この故にこれが最勝義における環境であると考えられる。かくして、ポップにおいては「主観が常に或いはそうでなければ非常に屢々接触するところの人格、事物、精神的影響のみが環境に属するものと考えられなければならない」のである。^⑨

* 彼は接触の恒常性による接触の頻度の多少によつて狭い環境と広い環境 (engeres bzw. weiteres Milieu) 又は中心的環境

と末梢的環境 (zentrales bzw. peripheres Milieu) の類別を行っている。がしかし彼自身も屢々説いているように、接触の頻度だけでは環境成立の決定的徴表となりえないのであつて、むしろ主観と客観との相互に密接に相關連している事実——仮りに密関性と名づけよう——こそ環境を外界の他の部分より明確に区切りとる徴表と考えらるべきである。

更にフンダーマンは、環境の要因をより簡単に資源 (resources) 、誘因 (incentives) 、拘束 (constraint) と要約している。¹⁰⁾

註

- ① Popp, Walter, Das Pädagogische Milieu, 1928, S. 34.
- ② «Milieu ist also nur das, was ich als wirksam erlebe» Scheler, Max, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werethik, 1921.
- ③ Busemann, A., Pädagogische Milieukunde, 1932, S. 54-55.
- ④ Stosch, J., Umwelt-Milieu, Zeitschrift für Deutsche Wortforschung, 1905-1906, S. 58.
- ⑤ «Umwelt, die umgebende Welt, die Welt um uns her»
- ⑥ Lewin, K., Environmental Forces, in: A handbook of child psychology, 1933, p. 593.
- ⑦ Dewey, J., Experience and Education, 1938, p. 30.
- ⑧ Popp, W., Milieu und Selbstbestimmung, 1929, S. 49-50.
- ⑨ Popp, W., Das pädagogische Milieu, S. 5.
- ⑩ Anderson, John, E., Freedom and constraint or personality and environment, Psychological Bulletin, 41, 1-29, p. 7.

三 環境の基本形態

以上によつて環境の觀念を定式化したので、次に明らかにしなければならぬのは環境觀念の基本形態である。

これにもいろいろの角度からの接近がなされうが、例えば清水幾太郎氏は環境を次の四つに分けている^①。先ずすべてを包みこんでいる物理的環境A、次に説明的立場から限定される社会的歴史的環境B、個人の行動の立場から限定される行動的環境C、最後に未来の合理的社会計画によつて限定されるであろう予想的環境Dの四つの形体がこれである。そしてこれらの環境相互間の交渉が分析されているが、とくにA・BとCとのかかりについて彼は「一方からは物理的及び社会的な力が、他方からは有機的な力が入り込みながら、しかも双方とも本来の意義を失う」「いわば粘体をもつて充された地帯」の存在を指摘している。環境教育学はこのようならみ合いの事実を直視し、そこから望ましい環境の形成を通じて人間をつくることを目的とする。そこで、そのような環境の契機をそれぞれの対立概念において吟味検討を試みることが重要である。

(a) 個人の観点から見られた区分——客観的環境と主観的環境

上乗の論述においてすでに指摘されてきたところであるが、最初に取り挙げられるのは客観的環境と主観的環境の問題である。

ここで客観的環境と呼ばれるものは、外的・実在的環境であり、ポップの「絶対的環境」と呼んでいるところのものである。^②すなわち、外界の存在は主体の意志がそれを認め、理解すると否とに拘らずその意志を超えて実在する。すべての生活体はいかなる素質をもつてもその外界の制約を完全にこえることはない。環境の構造の何であるかは超主観的法則に従う外界の対象と現象に依存するのである。事物と人びとより成るこのような外界のあらゆる所与は、その性質は何であらうと客観的環境を構成するものである。

他方、物的世界の中に位置した各人は、その感覚を介して周辺に接触する能力が与えられている。そしてその潜在能力に従つて客観界を多少とも反映するイメージを生活の中心に形成することが可能である。このようにして、外的世界の中からやつてくるあらゆる刺激は、個人の心的触媒によつて或る種の屈折をうけねばならぬ。それは環境に關する一定の觀念であり、環境のイメージである。環境―人間という關係でなく、環境―イメージ―人間という關係が成立する。このような場合、人はこれを主觀的環境と呼ぶ。ポップの「相對的環境」がすなわちこれである。^③

主觀的環境は、精神的素質並びに學習と環境要素との弁証法的結合によつて次第に段階をふみ個人にふさわしい特徴を示すのであるが、その本質は周辺世界の個人の内的中心への投影にある。その故に、ヴェルテスは、單なる「主觀的環境」の觀念と「意識」(Bewußtsein)、「體驗」(Erlebnis)とを區別さるべきだ、^④とする。何故なら、後者は人間精神の能動的活動によつて環境投影から選びだされた内容であるが、前者には未だそのような精神關連をもつことは必ずしも必要としないからである。

右の立場に立てば、主觀的環境と主體的環境とを區別することが妥当であらう。後者は心理學的環境、コフカの「行動的環境」(behavioral environment)に対応する。^⑤

* 例をもつて両者の相違を説明しよう。主體的環境とは、例えば音樂的人間にとつてのこの世界は、鳥の羽ばたきにも、森のしじまにも、海のざわめきにも、泉のせせらぎにも自然的音樂をきかせてくれる主體的環境であるが、非音樂的人間にとつては、美しいコンサートも何らの感銘をよびおこすことのない外界の刺激に過ぎぬ。しかしそこに主觀的反應が存する限り、主體的環境ではないが主觀的環境は存在する、といいえよう。

元來環境研究の方法には二通りのものが考えられる。第一は人が經驗する事物・人間・文化内容の圈を記述し、因

果的又は体験的に影響を及ぼす外的要因のすべてを観察してその人に対する形成力を確かめる方法で、外部からの観察が主となる。従来の環境研究の方法は皆これであつたが、この方法では最後まで実証主義的態度が残されて、人格を問題とする教育学にとつてはどうしても或る限度内でのだけの有効性をしかもたない。

第二の方法は環境がそれに属する人びとによつて如何に体験されるかを研究する方法であつて、環境を感入的に追体験し、了解的に解釈するのである。かかる方法によつて得た主観的環境と、第一の方法によつて得た客観的環境とを比較すると両者には大きな相違がある。特に或る成素は客観的環境には欠けている。強いていえば主観的環境——ヴェルテス流にいえば主体的環境だけが厳密な意味で構造と統一を持つている。ブーゼマンは客観的又は絶対的環境と、主観的又は相対的環境とを区別することを明瞭には行つていないが、彼の叙述の内には明らかにこの意味が含まれていたと考えてよい。ポップは二者を明瞭に区別しているが、彼自身は心理的方法を棄てなければいけないという見解に立つて主観的環境を顧慮することを斥けている。勿論客観的な環境に関する認識が教育者にとつて重要なことはいふまでもない。けれどもこの点に関してわれわれは、外界の内から当該の個人の周囲に置かれていふと考えられる主観的環境の圈を抜きにして、教育的に意義のある環境は把握できないものと考ええる。寧ろ一定の人又は人の類型に密接に内面的に關係することによつて環境は初めてその特質を保持し、人と不可分離な関連を持つようになるのである。

(b) 事象の性質による区分——自然的環境と社会的環境

ところで、上來述べてきた客観的環境は、物的因子と人的因子とから成る。前者は物的環境を、後者は社会的環境

をかたちづくる。これは現存する諸事象の性質に基礎を置く一応妥当な区分と考えてよいが、なお立ち入つて考えるならば、可成りのあいまいさを残している。第一に、本来の無機物的物質の世界と並んで、動植物などの全く異つた性質をもつた有機的世界があることをこの概念は捉えていない。人間形成に及ぼす影響という点から見れば、これらの要素はあまり重要でないともいえるが、概念の正確さを期するためには「自然的環境」とよんだ方がよいかも知れない。^⑥

この自然的環境は人間の環境の最基底として位置付けられる。而してこの自然的環境の人間の形成にあずかる仕方は、次の三つの段階にわけて考えることができよう。先ず第一に即自態としての自然である。この場合、人間自身も自然の一部であり、自然法則の支配をうけているということである。人間は、その肉体を構成する物質に関しては、物理的・化学的法則の支配をうけ、生物としては生物学的法則に支配される。人間の心理の動きさえ、広義では自然法則に従うといわれる。この点からいえば、人間は即自的な (*cau sich*) 自然によつて形成されるといわなければならない。而してこの即自態としての自然が人間を形成するときには、人間は自分の肉体を構成する物質を周囲の環境からうけるという意味である。放射能の汚染をうけた空気が、人間を生理的に破壊し、新鮮な野菜や魚肉を豊富に供給する地方の生活が、人間の成長にとつて好適な条件を提供するというような場合がこれに当る。この場合、人間を形成する法則は因果法則であろう。そしてこのような因果法則は、次に述べる対自的な自然、即且対自的な自然のもつ形成力の基底をも支配するものである。

第二に、人間は単に自然の一部であるのみでなく、人間に対して対立するもの、人間が生きたためにそれに適応し、自分の欲求に従つてそれを処理しなければならない当面のものなのである。その場合には、自然の法則は単に即自的

に人間を支配しているだけでなく、それに適応しそれを処理すべき自然のもつ法則性を多かれ少なかれ意識し、それにそうように行為しなければならぬ。この場合には、人間はいわば対自的 (für sich) 自然によつて形成される。この対自的 (für sich) 自然の形成力ということは、人間が自然を処理し、支配しようとする行為を通じての形成ということであろう。これを一般的にいえば、労働のもつ人間形成力であろう。例えば農村にあつて農耕に従事している人と、都会の生産工場の労働者と、更に机上の事務や対人関係に心を勞しているいわゆるホワイト・カラーとの性格の差が、何に起因しているかを決定するのは極めて困難であるが、彼等の平生の労働様式が強く作用していることは充分予想される。とするならば、彼らがそれぞれの職場において当面する対自的 (für sich) 自然の差異によつて規定される客觀的労働様式が習慣として定着して性格化したものということができよう。

更に第三に、人間が以上のように、即自的に自然法則によつて支配され、対自的にそれを意識し利用することによつて、自然のうちに生きてゆくのであるが、そのような生き方自体が自己の主体として自覺される。その場合の自然は、即且対自的 (an und für sich) 自然といふこともできよう。この対且即自的 (an und für sich) 自然の形成とは、例えばある人の出身の郷土による、性格の差というようなものがほば此に當る。われわれはよく関東人とか関西人のタイプとか、更に特殊化して信州人とか三河人とかのタイプを語る。このような出身地によるタイプの差ということが、どれだけ客觀性のあるものかは、容易に決定し難いけれども、そのような場合、人間形成力をもつと考えられる郷土は、第一の意味の即自的 (für sich) 自然でないのもちろん、第二の対自的 (an und für sich) 自然でもない。もちろんいわゆる郷土的な性格のうちに、その人の幼時において身につけた言葉のなまりとか、それぞれの地方独特の風習もあるが、それ以上にその本人がどの出身であるという自意識が大きな影響を及ぼしていると考ええる。換言すれば、どここの出身のタイプと普通考え

られている性格のイメージが、その人自身の自意識の内にとり入れられて、それが性格の形成に参加しているのである。

さて、以上の如き自然的環境は、後の段階になればなる程、言葉の本来の意味の自然ではなく、文化乃至は社会というべきものに近づく。第二の対自的な自然は、広い意味での技術文化をぬきにしては考えられないし、第三の即且対自的な自然に至つては、自覚され精神化された自然というべきであらう。ただこれらを総て広義の自然に含めるのは、そこにはたとい、様々の形で人間の行為が参加しているにしても、その人間に対する形成力は、「自然的なもの」と考えられているからである。

しかしこの第二、第三の段階における自然は社会的環境の構成要素でもある。何故なら、社会的環境は、デュローイの定義のように、「同胞のすべての活動によつて構成されるものとして各成員の行動の総体から成り立つている」^⑦だけでなく、デュルケムの定義のように、「社会の構成に参加するあらゆる性質の諸要素の結合によつてつくられる特定の全体」^⑧として考えられねばならないからでもある。

すなわち彼によれば、この環境を構成するところの諸要素には、二つの種類がある。物と人とがそれである。この場合物のうちには、社会に合体されている物質的諸事象のほかに、先行の社会的活動の諸所産、すなわち既成の法律、確定した諸習俗、文学上及び美術上の諸作品等々も当然包含されねばならぬ。

この立場に立てば、第二、第三段階の自然は社会的環境の構成要素でなければならないのである。すなわち社会を構成する要素は、諸集団と人びとと同時に社会生活に緊密に結びついた物（≡自然）である。この命題にしたがつて、デュルケムは二種の内部的社会環境を区別する。一般的環境と本来的に人間的な環境とがこれである。勿論、後者の

方がより重要である。彼は、この後者をあらゆる社会的過程の基礎として考え、あらゆる社会進化の原動力と見做している。一方、物は社会進化の上に或る種の重力を与え、そしてそれらの存在の仕方に応じて社会進化の速度並びに方向をすらも変ずるものである。けれどもそれらは、社会進化を直接動かすのに必要な何ものをもつていない。すなわちこれらの物は、社会の諸活力が適用される材料とはなつても、それ自体では何ら活動の原動力とはなりえないものである*。

* 内部的社會環境に対して、デュルケムは外部的社會環境を対立させる。外部的社會環境は、彼によれば、外国の諸社会によつてかたちづくられる。彼は、外部的社會環境がかりに影響を与えたとしても、この内部的環境の介在によらずしては不可能であり、従つて歴史の進歩もありえないと考えている。^⑨

(c) 影響の性質による区分——正の環境と負の環境

われわれが既に指摘してきた如く、あらゆる生活体は、物的であれ、社会的であれ、彼を取りまく環象との力動的作用によつて影響をうけ、それによつて何よりも特徴付けられる。そのような環境の影響が、生活体の成長と発達の上にとのように関係するかを図式的に示すとすれば、プラスの影響を及ぼす場合とマイナスの影響を及ぼす場合とに二分される。すなわち、或る場合にはそれは、個人の身体的、知的並びに道徳的諸力の發展を獲得する方向に作用する。他の場合にはその反対に、生活体の成長の過程を阻害する方向に働らき、不健康や非行、様々の逸脱行為の直接的、間接的原因となる。異常なる社会的状況におかれた人間は、何人も完全に正常であることはできない。このことは絶對的、不可避的な法則であつて何人もそれから自由であることはできない。これこそ生活体に及ぼす影響の種類

によつて、善、悪二つの環境のカテゴリーを語る理由である。この両極の間に一連の程度の差、ニュアンスの差があることはいうまでもない。現代の社会生活は、プラスとマイナス、ポジティブとネガティブの環境条件が相互に交錯して、その何れの影響もさだめがたい。しかし乍ら、幸いなことに普通の場合、人はよい環境要素に支配されるものであり、大多数の人はノーマルな環境において生活している。すなわち、そこではプラスの環境の影響が大で、マイナスの環境の作用を中和するから、その結果として人間の身心の発達が致命的に損われることは余り見られないのである。

ただここでの問題は、何がプラスの環境となり、何がマイナスの環境になるかがいかにいいきれないところにある。

例えば、或る程度の生活のゆとりは芸術的創作において不可欠の条件であろう。しかし物質的にゆたかになることと芸術的創造のゆたかになることは比例するものではない。むしろ経済的窮迫の中にすぐれた芸術を生み出す例も少くはない。とすれば、逆境は、人間形成にとつてマイナスの環境といいきれるか。それは人びとにとつて人生の厳粛を知る稀なる機会だともいいうる。或いは又、甘やかされた家庭環境が、子供にとつて好ましい環境と思われても、家庭外の社会においてその故に排斥さるべき我儘の性格を示すとすれば、人間形成にとつて決してプラスの環境とはいえぬであらう。

といつても、余りに強い環境の物理的圧力が、人間の自由を圧殺してしまい、人間性の歪曲をもたらす例も決して少くはない。幼時期の最初の環境における発達を誤つた社会感情が生みだした劣等コンプレックス、ファシズムの時代における国民のファナティックな行為がその例である*。

* メディシは、アドラーの個性心理学を紹介しつつ、マイナスの環境の影響について次のように述べている。「環境が児童の屈從的な地位を強調すればするほど、その個人的感情はますます強くなり児童はその屈辱と不安との印象から脱れさせることができる手段に訴えるようになる。その場合、平衡を再建するような傾向・報償をもとめる傾向があらわれる。それは自己の意見を通そうとする尊大な欲求であり、あるいは性質の弱い児童ならば、人生の困難に当面して、その生徒が経験する欠乏感と釣合いのとれないように見える場合には逃避することであり、躊躇する態度である。すべてこれは環境のために卑屈となつたり、失望したりした人びとの行為を、典型的方法で特徴づけている。^⑩」

(d)個人の資質による区分——適切な環境と不適切な環境

われわれが先に理論化した環境の定義によつても示唆されるごとく、積極的ポジティブであれ、消極的ネガティブであれ、生活体に及ぼす環境の影響は、そのものの客観的価値に依存するばかりでなく、この作用をうける各人の内的能力にも等しく依存するということである。外界からの印象は、資質においてそれぞれ可成りの個人差をもつ感覚の介入を経なければならぬ。その結果として、われわれを取りまくあらゆるものの主観的表象は、厳密には各人によつて全く異なつたものとなるのである。

原理的にいつて、殆んどすべての人間はノーマルな心的、身体的機能をもっているので、適切に且つ正確にその環境を反映し、正しく適応するのが普通である。これがノーマルな環境が人びとの全面的発達に完全に適合する理由である。これに対し、先天的、後天的に欠陥を示すものは、すべて外界からやつてくる印象の正常な獲得を妨げられる。彼らが蒙つた障碍と異常の程度に応じて、彼らの環象の眞の姿は極度に主観的な変形をうける。のみならず、彼らは、この悲惨な現実の前に屢々全く無力である。或る種の感覚が働かなければ、彼らはあらゆる周辺の世界に接触する

可能性をもたない。例えば、視覚、聴覚器官の障碍は、彼らを色の世界、音の世界への窓を閉すのである。彼らは認識と経験のために、非常に限られた道具をしかもたぬ。このようにして、彼らは、たとえ外的に恵まれた環境におかれたとしても、彼らの内的状態はつねに非常に貧しく、心身の全面的発達はいわめて困難な状況におかれるのである。^{*}

^{*} この問題を考えるために、クロード・ベルナルの「内部環境」(milieu interieur) の概念が参考になると思われる。以下簡単に説明を加えることにしよう。

医学の立場から考えられた外部環境とは有機体がおかれているところの環境のことであり、これに対し、内部環境とは、有機体の組織の諸要素が、組織そのものの中で生活している環境のことである。彼は、前者をマクロ・コスミック乃至一般的环境、後者をミクロ・コスミック乃至特殊的环境とも呼んでいる。彼によれば、有機体で、外的・物理的環境に直接さらされているのは、もつとも下等の動・植物のみである。高度の組織をもつた生物の大部分にとつて、外部環境は、身体によつて区切りとられ、循環する血液によつて保護された一次的被膜を包む二次的被膜でしかない。生、老、病、死という現象も、直接には内部環境の条件に依存し、外部環境の影響は二次的である。かくして、内部環境の組織に障碍がある時には、主観的環境も亦貧しく、生命の存続発展にも支障を来すことが多いことになる。^⑪

そこで、客観的環境と主観的環境の間において生ずるこうしたギャップをなくし、少くも減少せしめるために、これらの主体の資質にもつともふさわしい外部環境をとのえることがわれわれの課題とならざるをえない。この処置は、身体的・精神的に欠陥ある個人に対してのみならず、すべての人びとに対して、その年齢、社会的条件、精神の状态、職業的用意の程度に応じてとらるべきであり、それぞれに適切な環境はこのようにして形成されるのである。

しかしこの環境の適、不適の問題は、何よりも教育的立場から重要といえるであろう。すなわち同じ客観的環境因

子が主体によつて全くちがつた評価をうけうるのである。老人にとつて適切な環境は、子供にとつて全く不適切な環境と一般に認められている。同様に、男の子に適当な環境が女の子には不適当ということもありうる。子供たちには、彼ら自身の経験世界がある。そして彼ら流に物に触れ思想を生みだし乍ら生活している。しかも子供たちは、彼らが幼なければ幼ない程自分たちの客観的世界の認識をなしない。また環境の適、不適の基準をも知っていない。それ故、個人の資質との関係において、客観的環境と主観的環境との間の距離をせばめ、なくするという努力が教育において特に大切となるのである。彼らの年齢・性・能力にふさわしい環境を用意すること、それによつて彼らの身体的成長と精神の発達を促進せしめることが特にこの際必要である。そのためには、不適切な環境がよびおこす様々な問題の原因を探究し、資質にふさわしからぬ環境から彼らを守ることが必要となる。

註

- ① 清水幾太郎「環境に関する試論」社会学ノート、角川文庫二二三—二四二頁。
- ② Popp, W., Das pädagogische Milieu, 1928, p. 12.
- ③ Popp, op. cit., p. 12.
- ④ Vertes, J., Entwurf einer Milieupsychologie (Milieu und Kind), 1936, p. 5.
- ⑤ Koffka, K., Principles of Gestalt Psychology, 1935.
- ⑥ 細谷恒夫「教育の哲学——人間形成の基礎理論」第一篇第三章八七—九〇頁。
- ⑦ Dewey, J., Democracy and Education, 1925, p. 26.
- ⑧ Durkheim, É., Les règles de la méthode sociologique, 1938, p. 138.
- ⑨ Durkheim, op. cit., p. 143.

⑩ Médic, A, L'éducation nouvelle, 1948, p. 99.

⑪ Benard, C., Leçon sur les phénomènes de la vie commune et aux végétaux, t. I, p. 112. Benard, Leçon sur les phénomènes de la vie. t. II.

四 教育的見地

——教育学的環境と教育的環境——

上來われわれは、環境の諸形態を種々の視点から吟味検討してきたのであるが、われわれの作業の目的よりすれば、それを最後に教育的見地より統合することが必要である。

そこでまず教育的環境と教育学的環境とを対立せしめて考えてみよう。この両者は屢々同一視されているし、事実両者の間に一線を劃することは不可能といつてよいが、それは一層綿密な分析によつて両者を区分することは可能である。それぞれの環境の何れもが教育的価値をもつているとしても、そのすべてが意図的に教育科学の規則によつて整えられたものであるとはいえない。従つて、それを教育学的環境と呼ぶことはできない。これに対し、教育学的環境は即教育的環境と呼ぶことは何ら差し支へはない。このように教育的環境と教育学的環境を分つ理由の一つにはクリーク一派によつて教育概念が拡大したことも挙げられる。^①つまり意図的、計画的な教育作用ばかりでなく、無意識的形成作用をも教育概念に繰り入れられたからである。かくして、教育学者にとつてあらゆる環境は、その性質が如何なるものであろうとも、評価の対象になるのである。経験を積んだ教育者は、子供の人格の形成は、単に本来の意味での教育によつてばかりでなく、更に又人生行路における様々の有形無形の影響によつてつくられることを知つて

いる。クリーク一派は、このような事実を特に意識して取り挙げたのである。しかし乍ら、環境に附着している一定の機会というものは、どんなに限られたものであるか、ということはヘルバルトの指摘を俟つまでもないところであつて、ここに子供の成長と発達のために特につくられた、一定の限られた意味での教育的環境が設けられねばならない。これを特に教育学的環境と呼ぶのである。

この区分は自然でもあり、論理的でもあり、教育学的反省の上に基礎付けられうるものである。何故なら、教育学は或る明確な目的をもち、予見された適切な手段をもち、行為の指導を目標としている。すなわち、それは行為そのものではないが、行為のうちにそのレーゾン・デートルをもつ。科学の理論がひたすら現実を再構成することを任務とするのに対し、実践を指導する理論である点に教育学の特質がある。

かくて、教育学の目的乃至課題は、本質的にあらかじめ限定せられた目標を実現するための適当な環境を用意することである。このようにして、外部から相対的に隔離され、望ましくない環境影響から守るものが教育学的環境と呼ばれるものである。

ところで、教育学的环境として典型的なものは学校である。すなわち学校は、個々の生徒の能力を最大限に発達せしめ、社会集団の有能な成員たらしむべく用意されるものである。故に学校は教育学的环境に他ならない。^{*}

以上われわれは、社会生活への有意義な形成といった観点からのみ見てきたが、これは教育学にとつて不可避の立場である。何故なら、教育の目的は、社会への好ましい影響であり、可能な限り進歩に導き、不完全な状態から理想の姿へと個人を導くことにあるからである。しかし、現実には容易に環境の悪影響を排除し、これを完全に除去するこ

とを許そうとしない。そこに教育には現実の惡との不斷のたたかいと緊張が要請されるのである。

* 教育学的環境に関してブーゼマンは次のように述べている。「児童及び青年に対し、環境がどのように作用するか認識から、教育学は、どのような手段がその目的にとつて妥当であるかの解決の成案を引き出しうる。しかし乍ら、教育の理論並びに実践上から特に意義あるのは、自覺的に教育を研究するすぐれた実践家特に教師が生徒と相対している特殊な場面である。これらの全体的環境から区切りとられた部分を、われわれは校外乃至学校教育学的環境 (außerschulische oder schulpädagogische Milieu) と呼ぶ^③と。すなわちブーゼマンにおいては、教育学的環境とは、環境の総体の中から、学校外、学校内を含めて、教育者との関係においてある環境、教育者の立場から見て特に有意義であると思われる環境を生徒に對して取り出されたところのものを指す。

註

- ① Kriek, E., Philosophie der Erziehung, 1922. Kriek, Menschenformung, 1925.
- ② Herbart, J. F., Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806.
三枝孝弘訳「一般教育学」明治図書八二頁。
- ③ Busemann A., Die Bedeutung des Milieus für den Zögling, in Handbuch der Pädagogik, 1929, S. 310-311.

Ⅱ 環境教育学の問題

一 環境教育学の成立根

——予備的考察——

われわれは上來、環境教育学の予備概念としての環境の觀念と基本形態を吟味してきた。この順序は論理的であり、

且つ必要なものである。何故なら、これらのものの認識は環境教育学の多面的な研究方向を理解するのに役立つからである。また環境教育学は教育的行為を目的とするが、その前提として環境そのものの影響の記述を重要な課題としてもつ。それは屢々生物学・心理学・社会諸科学からの示唆に支えられねばならぬものである。

ここに、環境論的教育学にとつて、これらの予備的考察を必要とする理由がある。

このテーマに提起される第一の問題は、このような研究が独立した市民権をもちうるかどうかの問題である。おそらく人は、環境の研究は、教育においてすら、多くの人びとによつて既に論じつくされていて、そこから新しい何かを期待することはむずかしいと考えるかもしれない。この事実は否定されえないところであり、今世紀の初め以来、この種の研究は多くの学者によつて種々の角度から試みられている。しかし乍ら、問題は、それらの殆んどが断片的研究に止まり、一貫した体系をもたぬ点にある。またその結果においても屢々矛盾しさえもする資料の集積たるに止まつている。そこでこれらを教育的見地において総合し、環境論的問題の眞の姿をうつし出すことは必要なことであり、教育研究の不可避の課題となる。

すなわち教育学研究の歩みにおいて、生徒の理解と学習指導法の研究につづいては、教育の背景をなし、更には教育に協力し更に此を支配しさえする環境の研究が成立せねばならぬ。これが斯学の進歩の自然の順序でもあり、論理的必然でもある。

ここで、一般科学の進歩に関するベルティオンの発想をとりあげるならば、彼は、人間の知識体系のそれぞれの分野は、次の三つの継続的発展段階を経ることを認めている。^① 先ず第一は、事象の外的形態を研究する段階である。これら認識的努力から、無機体に対しては幾何学、更に生体に対して解剖学が生まれる。次いで、人間の知識をより

深めることによつて、人は、生活体の内的特質や機能を分析し、そこから物理学並びに生理学が生まれる。最後に、その相互関係、交互作用の吟味によつて事象の本性を探究し、やがて有機物質の研究としての化学、生物学における環境学が生まれるのである。この推論は可成り図式化されすぎていて科学の発達の実際の歩みとは相違するにしても、いくらかの首肯しうるポイントをふくんではいる。教育研究の発展図式もかかる経過を辿るとみてよいのである。

実際、過去の教育学は、教育の外的形式にのみ専念する。すなわち、社会生活との関係も、更に個々の生徒の個性天分を顧慮することなしに学校や学級の問題を取り扱つてゐる。学校はバラバラの個人の集まりであり、個々の生徒はすべて同じ雛型によつて作られ劃一的に取り扱われた。知識も亦強制の方法によつて一方的に伝達せられた。

十九世紀後半に至つてはじめて生物学・心理学・社会諸科学によつて蓄積された近代の知見と天才的教育者の努力によつて、根本的変革が教育の理念と方法にもたらされるのである。

以来、教育は個々の生徒たちへの配慮に従事する。教育は従来の一主義から脱し、子供の資質と個性を正當に評価し、彼らの自然的発達のリズムに適合せしめようとするのである。

新しい型の学級は、もはやバラバラの個人の集合ではなくて、有機的な統一である。それは非常にさまざまな個性をもつ個人によつてかたちづくられてゐるとしても、その成員は全体として統一され、協同的に学習をすすめる。恰も生体のそれぞれの部分のように、共通の目的、科学的知識の獲得のために協力するのである。

このようにして教育学の研究は第二段階に入る。すなわち、学校組織の外的形態にのみ専心するだけでなく、同時にその内部活動、学校集団のメカニズムとそこに働らくより深い集団の機能に向つて関心が注がれるようになる。それは学校生活のもつとも複雑な過程に照明をあてることにおいて「教育の生理学」とでもいふべきものである。

しかしなお、教育研究における第三の見地として、環境論的観点が残されている。この観点は、一定の環境における生徒・学級・学校の考察、乃至は環境の影響の考察につきることなく、更には環境の機能としての生徒・学級・学校のもつ意味に注目し研究する立場である。

この観点に立つとき、個々の生徒、個々の学級、個々の学校は、それぞれ自己に固有な特殊環境をもっていること、そしてそれは屢々有効にして持続的教育的影響を個人並びに集団に与えている事実を見逃すことはできない。或いは集団の伝統として、或いは集団の雰囲気として、それらは「隠れた」教育者だといつてもよい。これらの集団の雰囲気は成員によつてつくられるものでありながら、それが伝統化される時には逆にそれによつてそれぞれの成員をつくりあげてゆく。環境が単なる素材ではなく教育の主体乃至その協力者であるといわれるとき、それはこの意味において用いられるのである。時にこれらの環境の影響は、本来の教育的努力に対し頑強にマイナスに作用し、教育困難をもたらすことも稀ではない。それ故に教育学的思考において、これらの環境要素への配慮は欠くをえぬものである。われわれは、このような教育研究の領域を、ザニエウスキーに従つて「環境教育学」(Mésopédagogie)^③と呼ぼうと思うが、この領域は今後行動科学の一部門として一層研究をすすめるべき領域であらう。^{*}

* 環境教育学の領域は、教育学の文献の中で、もつとも新しいものであり、まだ模索状態をそれ程脱するものではない。ワロンが教育を人間と環境との交互作用の關係と見ていく立場は、現実を意識に従属させようとする観念論とも、機械論的な決定論ともちがつた立場に立つものであり、^④これは環境教育学の認識の立場を定める上の引照基準になると思う。なお、本稿では、原理的考察にとどめ、環境影響の実証・記述領域は一切これを省略した。

- ① Article «Mésologie» dans : le Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales, 1893, p. 214.
- ② 篠原助市「独逸教育思想史」下巻、創元社、三六六―三七九頁。
- ③ Zaniewski, R., Les théories des milieux et la pédagogie mésologique, 1952, p. 147.
- ④ Wallon, H., Psychologie et matérialisme dialectique, L'école et la nation, 1954, 31 p. VIII-IX.

二 教育的環境の構造と原理

子供の生れ育つ自然的及び社会的環境が子供の発達に大きな影響を及ぼすことは古くから何人にも認められている。泥中の砂は黒く、麻の中の蓬はおのずからにして直い。然るに、これらの影響のうちいかなる要素が子供の成長を伸ばし、いかなる要素がその芽を枯らしてしまうのか、何が適切であり、何が不適切であるのか、又何がプラスであり、何がマイナスになるのか、これらについては多くの問題を蔵している。解決への示唆は、さきに環境の基本形態を對比せしめた際にも若干ふれたところであるが、環境の評価は、それぞれの個人との交渉過程のうちにしか見出しえないということである。

そこでわれわれは、望ましい教育的環境の原理を個人の身体的、精神的発達という視点から検討を加えてみたい。というのは、環境教育を説く多くの人びとは、人間を蒸溜器中の化学物質の様に見ている。しかし人間の形成は決してそのようなものでなく、人間は環境の媒介によって作られるにしても、環境の附屬物ではないことを明確に指摘する必要があるからである。

素質と環境作用

われわれは成長の各段階を通じて、子供に及ぼす環境影響の重要性を強調したのであるが、そのことは決して子供に与えられた根本的性向乃至は素質に対して根本的に新しい何ものをも付加することを意味するものではない。しかし環境の作用は、第一に、諸々の性向間の相互関係、成長のリズム、更に行爲様式の決定に対して、大きな影響を及ぼす点で興味あるものとなる。

すなわちわれわれは、どのような環境におかれても、環境の影響が、子供においてその個人的資質に本来欠如しているものを発現せしめるものとは考えない。われわれの見解によれば、素質に関する限り、環境は厳密な意味で何ものも創造しない。しかし環境の因子が個人の内に潜在し萌芽状態にあるものをよびさまし、或いは反響せしめる装置となりうることはたしかであろう。

受胎の際に子供に受け継がれた多くの潜在能力は、個体の成長とともに次第にあらわれるであろうが、それは多少かれ段階的に、調和ある全体として次第に発展する傾向を示すものである。而してこれに方向を与えるものは、明らかに素質乃至遺伝的能力である。しかし、実証的研究がこれを示しているように、いかなる素質能力も適切な環境によつて媒介されない限り発現することはありえない。換言すれば、能力は素質によつて方向付けられるにしても、環境の刺激や内容と結合して具体的存在性を獲得するのである。この意味において、プラスの環境にある個人は、素質を伸ばすのに有利な位置にあり、逆にマイナスに作用する環境におかれた個人は、多くの犠牲の下にしかそれを実現しえぬであろう。更に素質に不足する場合には、マイナスの環境は、文字通り能力の発達をとどめ、衰えしめるであらう。^{*}

* もつとも極端な例は、アヴェエロンの野生児の場合がそれである。この野生児が捕えられた時、彼の器官や感覚や知能は、

いちじるしく退化していた。それらは医師イタールが与えた諸種の刺激にたいしても、かなりながいあいだ反応を示さなかつたのである。このように、社会からの隔離や孤独がひとの器官や機能の正常な成長を妨げ、学習の能力を鈍らせることは、多くの報告が充分にあきらかにしているところである^①。

人は、この関係の下に、子供の魂を振動する、絃に比することもできるであらう。すなわち個人の素質に相当する絃の音自体は何人もそれに付加することはできないのであるが、しかし加減弁と反響箱の全体の作用は、或る倍音を強め、他のものを弱めることによつて微妙な音色をつくりだす。環境はこの作用の総体に殆んど対応するのである。

ここで、本来の教育における大人の働らきかけの意義が問題になる。すなわち子供の形成が、単に遺伝と環境——素材的意味での——の二つの要素のくみあわせでできているのではなく、環境のなかで、大人がいろいろな働らく、その働らき方が大きく作用するものであり、また、子供自身の形成のダイナミックが大切だということが指摘されるのである。

では、環境との関係において大人の働らきかけはどうあるべきかということが次にわれわれの問題となる。

発達のリズムと環境作用

われわれが既に注意したことく、子供の成長は本来力動的な性格を有し、或るリズムをもつて発達する。環境因子は、この土台の上にきわめて大なる影響を及ぼすのである。

環境がすべてをなすのではない。この固有な発達のリズムと、無視することをゆるさぬ個人的特性と遺伝的素質に従うことなしに教育者は何ごともなしえない。しかし、このリズムも絶対に変更をゆるさぬものではありえない。強制の外的手段、子供を損う異常手段によらずとも、或る制限の枠内で正常な変化をもたらすことは可能である。心

理・生理的な平衡を失わずして、成長のリズムを統御し外囲の世界への適応は可能である。かくて自覚的な教師は、その実現を一層容易にするための方法を工夫するであろう。成長の過程において、子供によつて受け入れられたこれらの影響は、子供の行為の様相の変革を可成り左右することも明瞭である。

この問題に関連して、いわゆる個体にとつての「最良のリズム」は決して「早熟のリズム」と同じでないことを注意すべきであろう。例えば、或る子供に対する極端な早教がたといそれによつて何らの心理障碍をよびおこさなかつたと仮定しても、果してそれが彼にとつての最上の環境を用意したことになるかどうか。むしろ日々彼に極限の力を要求して過剰緊張に陥らしめるより、中庸の環境に育てることに於いて余裕をもつて物事を処理しうる態度を養つた方が更によかつたのではないか。事実不斷に圧力をかけて彼を早熟の天才たらしめることは、逆に彼を他よりすみやかに衰えしめる結果を招く例が余りにも多い*。

* ギルツマンは、その著書「蟹の本」(Krebsfuchlein, 1780)の中で、右の立場から、「子供を台なしにする方法」といつたテーマの下に、逆説的で極めて興味ある環境教育論を展開している②。

ところで、特殊な環境の性質が、個人を構成する本来の成長のリズムにマイナスに働くことが往々にしてある。そしてそれが、個人の心身の平衡を奪う因をなしている。例えば、極度に感傷的な家庭は理性の発達にとつて好ましい環境とはいえぬ。本来安定した性向をもつ子供であつても、かくの如き環境においては感情の早熟と知的遲滞をひきおこしがちであり、衝動的で不安な子供になりやすい。教育の場の再構成のみが破壊された調和の回復と発達の順調性を取り戻しうるのである。

発達の様相の決定と環境作用

最後に、環境は発達の様相の決定に内容的にかかわるものであることを指摘したい。而も彼が性、格をもつた存在である限り、様態の種々相を貫いて彼自身の「自己」は失われることはない。この点に関して、シュプランガーの如く、精神的素質が経済的、理論的、芸術的、宗教的、政治的、社会的というような価値方向に関連しているということも甚だ漠然たるものであるにしても、従来の如く、子供の可塑性ということについて「白蠟」「白紙」等々のコトバで述べられたような環境、万能論は、今日の心理学では認められていない。子供は決して「白紙」に字を書くように何にでもなりうる存在ではなく、一定の精神的素質と意志をもつた主体である。

だが彼の成長の様相は誕生の時に決定されているのではなく、その後の環境の条件に左右されるものであり、それによつてはじめて具体化されるのである。例えば、美的感受性と芸術的才能は天賦のものであるにしても、どのような芸術の道をえらび、どのような作品をつくるかは環境作用との関係によつて決まる。何れの道を辿つても彼はそこに本来の「自己」を見出し人格の平衡を保持するであらう。

このように、子供の成長と発達にとつて環境はきわめて重要な意義をもつものであるが、それが真に「教育的」と呼ばれるにふさわしい理想的環境の特質を一層明確にするために、われわれはここで、それらの性質を一括して纏めておきたい。

理想的教育環境といわれるものも、実は二つの種類に分けうるであらう。一つは、子供の成長と発達に対する外的乃至前提条件としての条件、環境であり、他はそれに直接内容と構造化をもたらず内容、環境である。比喩的に述べれば、前者は機械に対する潤滑油であり、後者は生物にとつての栄養である。もとよりこの区分は、それ程根本的なものではなく、単に支配領域の相違を意味するにすぎないものではある。

A 条件、環境としての教育環境

それですべてをつくされるのではないが、子供の真の成長のための理想的条件、環境としては、われわれは、安定性、理解と尊重、積極的情操の三つの原理をあげうるであらう。

安定性

子供が正常に成長し発達するために、彼らは安定性の雰囲気^①に育ち生活する必要がある。そのためには、彼は自己の周辺になにがしかの「定点」をもたねばならぬ。それは、彼の前に開かれる未知の世界への挑戦に対する背後の支えであり保証でもある。彼は日々の仕事におけるいろいろな出来事や予期しない経験のあとに、憩うべき自分の世界、自由な世界をもつことが必要である。それは子供にとつて、何よりも彼の家庭であり、両親の膝下であらう。而して、この安定性は、二重の親密性、すなわち人と物との両者の親密の深さに由来するものである。

そこでまず、できるだけ親密な「人間的環境」がつくられることが、教育環境の前提条件である。具体的には、自分の周囲に或る一定数の既知の顔を見出すことが必要である。自分の言行に打てばひびくように反応を示し、たしかに保証を与えてくれるような人、絶えず自分を見守ってくれるような人、適応に努力を必要としない気楽な人が必要である。子供にとつて、それは両親であり、先生であり、或いは親友であらう。これらは、子供の行為に対するたしかに「定点」の意味をもつのである。

ところで、「定点」の欠如が、教育の上に如何に有害な影響をもたらすかの实例として、レイ・エルムは、人間的並びに物的な親近性をうばわれて成長した孤児の例を挙げている。^④すなわちこの少年は、乳母から乳母へ、「家」か

ら「家」へと幼少期を転々とし、文字通り「定点」をもたないで成長した。彼は不斷に再適應に自らを委ねねばならず、疲労困憊し、外部世界に安定性を見出すことをえずして自己自身の殻にとじこもる。このことは、社会に対する無関心と不安定な受身の態度とともに、内向的で自己中心主義的な性格を育てるのである。この外へ向つての防禦的な「構え」は内的不安を示すものであり、それをつき破るためには、時の力、忍耐、理解、愛、更にはとざされた内と外との接触を回復せしめる不断的努力が必要であつた。本来の教育は、この問題が解決された後に始めて開始されるのである。この意味で、安定性は教育のための条件、環境としての第一の要素である。

理解と尊重

教育のための条件、環境として第二に挙げらるべきは、子供の人格を尊重し理解する雰囲気に含まれた環境である。われわれは既に多くの人びとによつて知りつくされている事柄について繰り返し述べることは差し控えるであろう。ただここで一言すべきことは、家庭であれ、学校であれ、その他の社会においても、子供が一人前ならぬ人間として軽んぜられるような環境、子供がそこで窮屈を感じるような環境では、子供は決して正しく育たぬことを主張しよう。すなわち、子供を彼の年齢に固有な特性に従つて理解し、将来の高貴な精神の担い手として乃至は継承者として尊敬するような環境こそ理想的な教育環境というべきであろう。子供は、このような環境に包まれて、はじめて大人の期待に答え自重した個人に成長するのである。

積極的情操——愛と共感

如上の二つの条件、環境要素に対して、更にわれわれは、第三のものとして積極的情操——愛と共感の条件を挙げたいと思う。

われわれはここでは、他の機会に論じた如き情操の觀念の成立には立ち戻らない。^⑥ただ一つの事柄のみがわれわれには確かなもののように思える。子供というものは、彼が接觸する事象と人格の全体と積極的に情的なつながりをもち、かつそこから結果する深い「幸福」の雰囲気においてのみ正常に成長を遂げるものである。

すなわち子供は、自分が生活している環境によつて愛^あされて、と感ずる場合にしか「幸福」を感ずることはできないのである。又それは単に「よく出来る生徒」として、或いは「有名人の一人娘」としてではなく、一個の人格として自己の存在が認められているのを感じ、場合によりみ^みそうなのである。

ここで、眞の愛と、多かれ少かれこれに類似する情的機能とは區別されることが必要である。例えば、不具の子供、不幸な孤児に対して「可哀そうな少年」「可哀そうな少女」と呼ぶことは同情とはいへても愛ではない。彼に興味をもつこと、義務、職業、理想の觀念によつて彼に奉仕することは、それだけでは愛ではない。眞の愛とはもつと別のものである。子供はそのことをよく知り且つ求めている。人間の環境が教育のための条件^{じょうけん}環境たりうるのは、それが保証されうる程度においてのみである。

次に物的環境に関して、その積極的情操機能にかんたんに触れておこう。

これらの環境が教育のための条件^{じょうけん}環境としての意義を充分に果すためには、それがこの語のもつとも深い意味で、生徒に共感^{きかん}をよびおこし、調和と幸福を感じしめうるものでなければならぬ。新しい校舎の生き生きとした輝^ひやきや色合いは、生徒に誇らしい共感を与えるであろう。外部の物音などそこへ入つてこない静かな教室は、注意が学業へ引き戻されるための環境となるであろう。暖かい壁の色合いも神経を鎮め、学習における生徒の生理学的リズムと調和するであろう。子供の身長と坐高に合わせて机と椅子は作られるであろう、等々。

このように、出来うる限り共感をよびおこし、調和と幸福を味わしめるような物的環境が、教育のための条件環境として望まれるのである。単に行動の感情的抑制を通じて意志の強化をはかる精神主義的環境は、時に必要であるにしても、人間性の全面的発達の立場から屢々マイナスであり、性格教育上の問題をのこすことも多い。^{*}何れにしても、教育のための条件環境としての物的環境の意義を見逃すことはできない。

* 「人間行動の環境からの自由度を広げゆく二つの道（環境、超越の原理——筆者註——）」として、その第一に行動の知的基盤となる科学技術の発達をおし進めてゆく道があり、その第二に行動の感情的制御を支配する意志の強化による道がある。主として、西洋の文化は第一の道を、東洋の文化は第二の道を辿ってきた。寒ければ暖房を、暑ければ冷房をというのが西洋流の行き方であり、寒暑にひるまぬ心身をとというのが東洋流であつた。しかしわれわれ人間にはやはり苦しみを起こす外的原因を科学技術的に除去する努力も、苦難に動ぜぬ内的力を鍛え養ふことも、ともに必要なのである」。大江精三氏はかく指摘しているが、このことは条件環境としての物質的環境の認識とその教育的評価に対する根本的問題を投げかけているように思われる。^⑥

B 内容環境としての教育環境

成長の作用を助ける間接的要因となるだけでなく、この成長を増進する直接因子であり、且つ内容を与える環境を、われわれは「内容環境としての教育環境」と呼ぶことにする。

かかるものとしての教育環境を支配する原理として、われわれは環境の「豊かさ」乃至は「総り多さ」の要素とその「動的構造」の二要素を挙げるであらう。

豊　　か　　さ

ここでいう「豊かさ」とは、各段階の年齢の子供によつて必要とせられ同化しうる人的並びに物質的価値の豊かさのことであり、環境の内容をなすものと定義しうる。

換言すれば、この「豊かさ」の概念は、当該社会の内部環境における文化的共有財産の豊かさということに他ならず、従つて教育のための内容環境をかたちづくるものとしてもつとも重要である。すなわち、児童はその模倣の能力により、青年は被暗示性と鋭い批判力により、そこから必要なものを摂取し、ここから出発して次第にそれぞれ固有な内的宇宙をつくりあげてゆく。さきに用いた比喩を再び用いるならば、ピアノにおける加減弁と反響盤の役割をそれぞれの環境が果たすのである。それによつて多くの可能性の中から具体的な形が屢々決定されるのである。

一般的にいえば、環境が多様であり豊富な内容をもてばもつ程、人びとの才能の發揮される機会もそれだけ多くなる。と同時に、学問・芸術・宗教・スポーツなどの多様な環境の分野は、すべての個人に多様な刺激を与え、やがてそれは啓蒙的・教示的な役割を果すであらう。それは人びとの必要をよびさまし且つそれに答えるものである。

のみならず、充分にゆたかな環境は、同一の個人に対し種々に異なつた課題を与え、それぞれに異なつた反応を要求する。それは個人に対し、もつとも適合した環境に出会う機会を提供すると同時に、彼に固有な能力の發展をもたらしものである。

学校がその典型であるが、このような多様性とゆたかさをもつ環境は、いかにすぐれた才能の持主であつても、ただ一人の個人によつてだけではつくれるものではない。学校についていうならば、個性と専門を異にする多くの教師によつて学校が集、団、化することが大切である。決して個人の並置——学校においても屢々みられる——ではな

く、社会学的意味での「環境」がかたちづくられる程度においてのみ、始めて教育的に価値ある「環境」、環境の「豊饒性」が達成されうるのである。このことは、デュルケムも指摘したごとく、こうした環境によつて作用されるさまざまな環境影響は、それを構成する一人一人の個人の部分的影響の総計とは別の秩序であることを示している。^⑦

人的環境について「ゆたかな」環境と「貧しい」環境があるように、物的環境においても「稔り多い」環境と「稔り少い」環境が当然存在する。

多産的なゆたかな環境とは、子供の好奇心、青年の知識欲がそそれまたそれに答えるような環境であり、絶えず子供の内面的充実を感じしめるような環境である。一方、貧しい、従つて教育的価値の乏しい環境とは、単調で陰鬱な雰囲気をかもしだす環境、無関心と消極的態度に導びく劃一的乃至は墮性的な環境である。それは又「安住的」環境であるともいえるであらう。

このようにいうならば、人は教育の条件、環境としての、先きに掲げた「安定性」の原理との矛盾を指摘するかも知れない。しかし、「安定性」と「安住」は同日に論じられないのであつて、前者は教育の場において必要な二つの補足的要素の一つの項なのである。比喩的に述べるならば、親しい人たちや事物との内輪の接触は、あらゆる探険に欠くべからざるベース・キャンプに似ている。それは避難所であると同時に探険への拠点なのである。

このように、「安定性」は探究にとつて必要欠くべからざる前提条件である。しかし必要条件必ずしも充分条件ではないのであつて、「気安さ」はそのままでは決して「稔り多さ」には結びつかない。真のゆたかさを構成するものは、物的であると同時に人間的な「探究の環境」なのである。

従つて、この「安定性、の環境」と「探究の環境」との弁証法的結合のうちに、更に正確に言えば、保護環境の「安

定性」と抵抗環境の「豊饒性」の二つの要素間の交互作用のうちに、全体的教育環境の進化のメカニズムがあると考えられる。

動的構造化

結局環境は、それ自体ゆたかであるわけではない。そのゆたかさは、子供によつて同化せられ消化しうるものでなければならぬ。すでに指摘したごとく、外見上非常にゆたかな環境で成長したとしても、その子供にとつて必ずしも適切な環境で成長したとはいえない場合がある。この場合、彼から「稔り多さ」を期待することは無理である。子供という存在の統合点は、その子供の本来の個性とその発達段階の中にある。同一の外的環境が、少年にとつて稔り多いものであり、少女にとつて稔り少いものである。青年にとつて興味深いものであり、幼児にとつてつまらぬものであることもあり得る。

ここでわれわれは、成長の運動をそれぞれの発達段階において喚起する如き環境の機能に注目して、取り敢えず「動的構造化」(structuration notice)と呼ぶことにしよう。この概念は、レイ・エルムによつて取り挙げられたものであるが、教育環境の動態を表示するために使用せられている。^④

ここに一つの例を挙げてみよう。正常な家庭環境(愛情によつて結ばれた両親の存在)は、成長への運動を自らひきおこす風に構造化されている。すなわち、幼少期の子供たちは、むさぼるように自分の人格を発達させようとする。だが、そうするためには、まわりの人びとにたよらねばならぬ。子供の人格は、まだ自立することができず、環境——とくに家庭環境の中に、しつかりとはめこまれたままになつてゐる。ワロンの言葉によれば、「子供の人格は、環境の一部をなしている」^⑤のである。

彼は、家庭構造との関連の上ではじめて、自分を認識する。家庭は、単なる個人のあつまりではなく、一つのある構造をもっている。それは一種の実体をなし、この中に、自分がいりこんでいるのである。そこで、両親の生活態度や兄・姉の生活への参加は、子どもの人格発達のための契機となる。かくて、家庭は、「動的構造」とよんでいい教育的特質をもつことが知られるのである。

われわれが家庭の教育的構造について述べたことは、真に教育的であろうとするあらゆる教育的環境において何らかのかたちで見出される筈である。今日の集団主義教育の理論も、この「動的構造化」の原理にもとづいて教育方法を考えたものと見做すことができる。

* 集団主義教育にもつとも偉大な理論的、実践的成果をもたらした人は、マカレンコである。彼は、集団を「何らかの刺激に対して総体的に反作用する相互に影響する人びとのグループ」であると、反射的に理解することに反対し、集団を社会現象とみる。而もそれは単なる群集でないことは勿論、利害関係や愛憎のみを紐帯とする仲間（第一次集団・中間集団・第三次集団等）でもなく、組織され機関をもち一定の目的に向つて行動する個人の統合体であると見做しているのである。¹⁰⁾

環境の構造は、社会生活へ向つて子供を形成するために極めて重要な意味をもつ。その際、それが個性を無視するものであればファッショ教育となり、個性を尊びすぎればバラバラな教育となつてしまう。かくして、集団と個人の調和が問題になる。一言でいうならば、環境が教育的であるためには、生活の環境は、社会にとつても、子供にとつても適当なものでなければならぬ。

以上、われわれは、あらゆる教育的「環境」の保持しなければならぬ一般的主要要素を取り挙げてきた。われわれ

には、成長の各段階におけるそれぞれの集団において、これらの条件が具体的に存在するか否かの認識とその評価の問題が重要となる。しかし、われわれは、残された紙数の関係から、特に意図的につくられた教育的環境としての学校環境において、このような条件が如何に充されているかを検討してみたいと思う。

註

- ① イタール著・古武弥正訳「アヴェロンの野生児」牧書店。
 - ② Salzmunn, C. G., Krebsbüchlein, 1780.
 - ③ Spranger, E., Lebensformen, 1930.
 - ④ Rey-Herne, P. A., Orientations pédagogiques, 1953, p. 80.
 - ⑤ 拙稿「宗教教育と道徳教育」(中島万葉・小森健吉「おとなの道徳教育」所収)
 - ⑥ 大江精三「知識と行動と文化——人間行動論序説」,「理想」一九六三年十二月号、五五頁。
 - ⑦ Durkheim, E., Éducation et sociologie, 1922, p. 102-103.
 - ⑧ Rey-Herne, op. cit., p. 84.
 - ⑨ Wallon, H., L'évolution psychique chez l'enfant, Pédiatrie sociale, 1952, P. 809.
 - ⑩ A・S・マカレンコ「著作集」,三三書房。
- 山口 透「少年非行の教育学的展開」法曹会、二七四頁。

三 教育学的環境としての学校

学校は教育のために特設された施設であるから、それは児童・生徒に理想的な教育環境を提供するものでなければ

ならない。上乗の論述から推論されるように、かかるものとしての学校は、単に知識伝達の場所であるだけでなく、彼らの自然本性を発達せしめ、彼らの知的関心を育て、社会性を培う場となくてはならない。それは、或る教育理論に基いて取捨選択せられたものである。かかる学校の組織がわれわれの問題になつてゐる。学校は元来、社会や自然の善にはできるだけ近付こうとするとともに、また悪からは出来るだけ遠ざかうとする「保護環境」であるが、同時に未知の世界に眼を開き挑戦してゆく「探究の環境」であるべきである。

然らば、そのような教育的環境の理念は、教育学者によつて従来どのように具体的なかたちで実現せられたか。以下、代表的な事例を通じて検討してみることになしよう。

(a) 「家庭的環境」としての学校様式

教育的環境としての学校、学校の第一の観念は、人間教育の原型を家庭に見出し、それを以て学校を組織しようとする構想である。

この立場は、ペスタロッチによつて打ちだされたものであるが、当時における劃期的な学校観であつた。すなわち彼は、強い確信を抱いて家庭の教育的価値を高調するとともに、家庭環境に範を求めた学校を実現しようとしたのである。

ペスタロッチは述べている。

「私はもともと私の企図によつて、家庭教育のもつ長所は学校教育によつて模倣されねばならないということ、また後者は前者を模倣することによつて初めて人類に何か貢献するということを証明しようと思つた。

人間教育に必要な全精神を把握もせず、家庭關係の全生活の上に建設されもしないような学校教育は、私の見る

ところでは徒らに人類を人為的に萎縮させるに過ぎない。」^①

かくて、彼によれば、学校は家庭環境の延長と別のものであつてはならぬ。子供たちの先生に対する関係は、従順と感謝の念であり、先生は子供に対しては友情的援助関係で結ばれる。子供らの幸福は先生の幸福であり、先生の喜びは子供らの喜びであるような関係、これらの結合関係が社会道德の基本となる。このようにして学校は家庭で始められた仕事を次第に拡げ、共同社会での生活に適合した公民への準備を遂げるのである。

幼少期の子供には個、人、的、関、係が絶対に必要だということ、人、格、的、結、び、つ、きへの要求をもっていることを、ペスタロッチは生涯の教育実践の体験から充分に擲んでいたのである。^{*}

* ペスタロッチの右の学校観は、特に孤児教育の体験を通じて獲得されたものであろう。しかし、この最後に述べた事柄は、一般に幼児教育や小学校低学年の教育の場を組織する際に、特に意識して配慮さるべき事柄ではなからうか。

(b)「社会生活の縮図」としての学校様式

今日行われている第二の概念は、デューイの学校観である。彼は家庭教育の高い価値を否定しない。学校は理想の家庭の組織化であるべきである、と彼は述べる。しかし、ここで説かれている家庭の連続としての学校観は、「作業主義」の立場からなされているのであつて、前述のペスタロッチの学校観とは趣を異にする。ペスタロッチの場合は、「安定性」の環境としての家庭を第一義に考えているのに対し、デューイの場合は「探究の環境」としての家庭を第一義に考えるのである。従つて、彼が学校の原型としての家庭を述べる時にも、理想的な家庭では当然仕事部屋があつて、子供はそこで彼の構成的な本能をはたかせることができるのか、そのような家庭では子供の生活は戸外にむ

かつて、庭園にまで、近くの田野にまで、森林にまで拡大されてゆくとか、更に子供は、遠足を行い、歩き、語り、それらの間において戸外のひろい世界が彼の前にひらかれるであらう、といった家庭を思い浮べているのである。

ところが、いかに理想的な家庭であつても、人びととの接触の範囲は限られている。かつまた、家庭という環境で行われる種々の仕事や関係は子供の成長のために特に選ばれたものではない。それらのものの主たる目的は他にあるのであつて、子供がそれらのものから獲得しうるものは偶然的なものである。ここから学校の必要が生まれるのである。すなわち、彼らの生活をもつと自由に、そしてもつとゆたかな社会生活たらしめるために、彼らはもつと大勢の大人たちと、そしてもつと大勢の仲間たちとの接触の場が与えらるべきである。ここに、より組織的な学習環境としての学校が用意されるのである。

このように、デューイの学校観は、同じ「家庭生活の連続」としての学校を説いても、ペスタロッチの理念とは対蹠的である。むしろ家庭の教育機能の限界の認識の上に成立するものである。すなわち、彼によれば、学校は、家庭よりは社会の進展に合律するものでなければならぬ。「学校は一つの制度として現在の社会生活を単純化すべきである。いわば胎生的な形に還元すべきである」^②。

ところで、彼によれば、近代社会は三種の革命を経験している。一つは、科学の進歩によつて促された知的革命であり、第二は、生産技術の発達から結果する生活革命であり、第三は、民主主義のめざめによつて惹き起された制度上・生活上の革命である。これら三つの出来事は、社会を組織の根柢からくつがえすものであつたが、学校の組織も当然これらの変革に適応しなければならぬ。而もそれは、単に表面的・外面的適合で充分なのではなく、学校理念

を、従来のそれから根本的に改めるものでなければならぬ。社会の組織においてなされた革命を、教育の場においても行わねばならぬのである。

こうした見地に立つて、デューイは、学校の中に、社会生活の、(1)単純化・秩序化、(2)純粋化・理想化、(3)均衡化・統合化をはかり、「縮図社会」を実現する^③。社会生活の進歩的原理を典型的形態の下に反映し再生産するのである^{*}。

^{*} デューイの「縮図社会」の構想には、近代社会に対する無条件の信頼がある。その進歩性は認めるとしても、この点はお批判の対象となるであらう。

デューイによれば、伝統的学校は知識の増大と特定の社会階級の子弟に対する個人的教養を与える以外には如何なることもなさなかつた。これらの学校は、生徒を受動的な存在たらしめた点で心理学の法則に違背し、また彼らをエゴイズムに導いたという点で反社会的であり、支配階級のための教育と労働者階級のそれを区別したという点で顕著に反民主的であつたといえる。

これと全く対蹠的に、近代の学校は生徒に中心をおき、生徒を能動的な主体たらしめることによつて自主性と社会的精神を発達させる。更に個人の労働を一層生産的たらしめるための集团的プロジェクトを組織することによつて相互扶助の精神、集団的努力と協力の精神を培うのである。

最後に労働の社会的価値を強調するために、近代的・民主的学校のカリキュラムには、「手の労働」が必須のものとして導入される。すなわちいわゆる「教養」よりも「有用性」の尊重への重点の移行がなされるのであるが、それは社会の階級的差別を消滅せしめる上に重大な意義をもつ^{*}。

* 生徒の行為と経験の重視は、進歩主義教育の不可欠の条件である。進歩主義の教育的立場をもつとも自覚的に論じたデューイは、環境と経験の関係を次のように述べている。「環境とは、どのような事情でもとにかく、経験を創造するために個人の要求、欲望、目的および能力と相互作用するところの事情にはかならない。或る人が空想の城郭を描く場合ですらも、彼は彼が空想のなかに築く目的物と相互作用を行っているのである」と。しかしこの立場は、カントの教育論にもすで見出される。「……自分で地図を作ることができれば、その人はその地図を最もよく理解しているのである。理解は製作をもつて最大の手段とする」(傍点筆者)。

約言すれば、近代的・民主的学校は、現代の社会生活の本質的条件をその組織構成のうちに要約している。そこで教育は、経験による経験のための経験に^{*}出発するが、そのことによって伝統的学校の不生産性から免れうるとするのである。

* デューイは、この不生産性を「教育における浪費」^④と呼び、その原因を学習内容の現実生活からの遊離にもとづかしめている。それへの根本対策として、学校をその孤立から脱却せしめ、社会生活との有機的関連を確保するように、カリキュラムをも含めて、学校環境を整えることが必要であるとした。経験が学校に持ち込まれてそこで利用されるようになると、生徒は学校において学ぶことがらを、日常生活に持ちかえつて応用するようになる。この交互作用が大切なのである。一八九六年、シカゴで開かれた実験室学校(ラボラトリー・スクール)の立脚する理念はかかるものであった。

(c)「子供の家」としての学校様式

教育的環境としての学校の第三の概念は、イタリアの有名な教育学者モンテッソリのそれであろう。彼女は、家庭に欠如しているものを学校の中に付加することによつて、家庭生活のあらゆる積極的な特徴を一層生かそうとする。

ところで、実際の家庭の主要な欠陥の一つは、それぞれの家庭の環境が子供の生活にマッチするようには殆んどつくられていないということである。一般的に見て、子供たちは、全然自分とは膚の合わぬ大人の環境の中で暮らさねばならない。彼らの生活の一步一步が窮屈であり不如意である。彼の自然的要求は彼を取りまく環境との間に調和を示さず阻止されがちである。彼らは日々欲求不満の状態におかれ、能力は正常に発達せず、持つている管の能力も充分に発揮しえない。

モンテッソリの学校は、こうした家庭の欠陥を補うために構想されたものである。彼女は自分の学校を「子供の家」(Casa dei Bambini)と呼んだのもこの故である。彼女に従えば、学校は「子供の身体や心的能力・発達段階に調和する」ようにつくられねばならない。恰も、身体に合った衣服のように、子供たちに環境の方を適合せしめ、家庭の欠陥を補うものとして、心的にも物的にも子供に適切な意図的環境としての学校がつくれねばならない。モンテッソリは彼女の立場を要約して「われわれの教育方法は、それが環境に重要な役割を与えている点にその特質がみられる」^⑦と述べている。^{*}

* もちろん、この見解は極端な環境万能論の立場から述べられているのではない。彼女自身、子供は、彼が外的に育てられているからではなくて、彼自身で呼吸しているからこそ成長するのであり、単に気温や天候が適度であるからだけではなくて、遺伝的に親から受け継いだ彼自身の生命力によって成長するのだ、と明言している。^⑧

子供に適切な環境という観念を、最初に実践の場で提案したのは、二人の医師イタール(一七七五—一八三八)及びセガン(一八二一—一八八〇)であつた。両者は何れも、異常児の教育における医学的教育学的方法として創始し完成せしめたが、一方モンテッソリは、異常児のために適用せられたこの方法を、正常児教育の場に適用した最初の人で

ある点で特筆される。

「子供の家」では、教室の構造や広さ、座席・掲示板の高さ、設備の配置などが生徒の発達に適合しており、教具・教授資料なども彼らの能力や興味を促進するにふさわしいように工夫されているが、モンテッソリは、そこで生徒たちに自由に遊戯し且つ労働することができるようになる。すなわち、そこで家事労働のすべて、掃除、片付け、洗濯、卵焼き、じゅうたんたたき等々の作業をさせるのである。ここには、教師の介入する余地は殆んどなく、背後から生徒の活動を見守ることができるだけである。

モンテッソリによれば、かかる自由の原理は、特に宗教教育の場においてもつともふさわしい位置を占めるべきである。すなわち、ここでは教師は一步さがった位置に立つ。というのは、彼は教育的行為の直接的指導者ではなく、むしろ子供の内部に潜む宗教的情操をよびます媒介者であり、神の協力者でもある。宗教的情操は、それにふさわしい環境と、よい指導の影響のもとにのみいつしか成長するものだからである。^{*}

* モンテッソリは、子供の影響されやすい性質は、一定の建設的な心の機能と、特色ある心内の感受性が高まることによる、となし、後者に「環境の魅力」^⑩という名称を与えた。すなわち、子供は環境の中にあり、環境の事象にひきつけられる。就中大人の行動にはまったく魅せられ、それを模倣したがる。この関係において、大人に一種の使命がさずかる。換言すれば、大人は、子供に対して自分のすることで啓発し、ちようど開いた本のようにでなければならぬ、と述べている。又別の著述で、「子供の魂の中に睡っている人間性をめざめしめることができるべきでなければならぬ。人が鼓舞・慰安・愛・尊敬などとよんでい

るものは、人間の魂をゆさぶる挺である。この意味でもつとも自らを惜しげもなく捧げるものは、彼の周囲の生活を一層更新し、強めるものだ。それがなければ、どんな完全な外的刺激も気付かれないままですごしてしまうであろう」^⑪とも述べて

いる。

かくて子供の教育の失敗は、われわれ自身の態度ふるまいに欠陥があるか、或いは子供に必要な適当な環境が欠けているかのどちらかであるだろう。

モンテッソリは、かかる一般原理に立つて独自の教育の展開を試みたのであるが、そのいわゆる「整理された環境」も、実際には変化に乏しく、子供の本性には疎遠だと見られる点は否定できない。全体として、主知主義の所産だと見做しうるが、しかし今日の環境教育学の先駆者としての功績は認められねばならない。^{*}

^{*} 今日の教育における環境研究は、ずつと具象化され、学級経営上の問題としての考察もなされている。例えば、タイデマンは、望ましい教室環境として、(1)有用性、(2)健康性、(3)魅力性を挙げており、ホケット(Hockett, J. A.)は、さらによい教室環境として(1)児童向き(childlikeness)、(2)家庭的(homelikeness)、(3)興味(interests)、(4)自由と変化(freedom and variety)、(5)健康的条件(healthful condition)を挙げている。^①上記の諸項に簡単な説明を加えれば、(1)教室は、子供の発達段階に一致すること、(2)教室は快適でくつろげるものであること、(3)教室が興味あり魅力あるようにしつらえてあること、(4)教室の構造や広さ、室内の配置が児童・生徒の活動の自由を許すようになつていと共に、活動の種類に応じた多なるものが用意され教育が変化に富んでいること、(5)教室のあらゆる諸要素が安全上・衛生上充分な配慮がなされていること等であるが、これらの要点は、モンテッソリの環境論的発想の中に随所に取り挙げられているのである。

(d)「自然的環境」としての学校様式

教育的環境としての学校の第四の概念は、ベルギーの偉大な心理学者で且つ教育学者であるドクロリーのそれである。彼が提唱する体系も、今日の多くの学校と可成り趣を異にするものである。彼によれば、教室で与えられる知識

は、教育の課題を充分に果すものではない。今日の学校は、どれほど完備した施設と教材をもつてしても、依然として、つくりものの不自然な環境をしか提示しない。すなわち、知識は生^なまの現実的環境へ動的に順応させることによって獲得されなければならぬのであつて、その出発点や到達点が印刷された教科書であるような分析的構造によつて獲得されてはならぬ。

生徒に最も理想的な環境は、彼によれば自然の環境である。そこではもうもの事物や現象がおのずから好奇心をよびさまし、又もつともノーマルに、またもつとも理になつた仕方、考え、語り、計算し、書く興味をよびさますのである。ドクロリーは次のようにいう。「教室は到るところにある。料理場でも、庭園でも、田畑でも、農場でも、工場でも、石切場でも、商店でも、博物館でも、展覧会でも、遠足でも、旅行でも。教師はほとんど話さない。言葉を少く、行為を多くというのが格言である^⑩」と。すなわち、彼によれば、植物が栽培され、動物が飼育され、小麦が種撒かれるような田畑や牧場こそが、子供に最高度の理解を助け、生きた直観的知識の素材を提供する教育的環境なのである。これよりして、学校設立の最上の敷地は都心をはなれた郊外ということになる。博物館も、映画も、雑誌棚も、その何れをもつてしても、生きた自然の直観的教材にとつてかわるものではない。剝製の動物、干涸びた標本の植物、挿絵、図表の如きものにのみ頼る教育に反対する。こういうもので教育するということは時間の浪費、注意の濫費、不完全なものに満足するという不幸な習慣、模造品、レディメイドの図式に満足することではない。

ドクロリーの教育思想の基礎をなすこの「自然主義」(naturalisme)は、その方法論並びに学校教育の目的の中にも等しく反映される。彼によれば、教育者は何よりも、最も近い周囲の世界に対して生徒を親しましめるようしな

ればならぬ。そうすることによつて、子供の自然的傾向性、本能的必要を呼びさましめねばならぬ。

といつても、ドクロリーは決して、学校が子供に教授しなければならぬ内容を決して無視したのではない。ただ彼はひたすら学習の様式を児童期の心理に一致させて、これを改革しようとしたのである。彼は「興味の中心」(Centres d'intérêt)においてすべての教材を統合しようとしたのである。彼が改革しようとした知識について、彼は次のように語っている。「すべてこれらの内容は現在の教授要目のなかにあるものばかりである。私の目的は、これらの内容に共通な連絡をつくりあげ、これを同一の中心へ集中させたり、そこから遠ざけたりすることである。すべてのものは児童の方へ向かつて放射しておるのであり、幼少年の精神を、数世紀の問蓄積しておいた概念の無限の迷路の中に指針を与え、そこに途をみつけさせるようなアリアンの糸もここにるのである」と。¹³⁾

* アリアンの糸とはギリシア神話の故事で、英雄テーゼはアリアンから糸をもらつてラビリント宮殿から脱出できたところから、われわれの指針として役立つ手段、知識を照らす灯火をさしている。

ドクロリーは、このようにして知識の領域を四つの「興味の中心」をめぐつて組織したが、これは子供の本原的な欲求に対応するものである。すなわち、(a)子供は養育される必要がある。(b)子供は天候の不順に対して保護される必要がある。(c)子供は敵から庇護される必要がある。(d)子供には労働と休息と遊戯とが必要である。一言にしていえば、「栄養」と「保護」(天候不順)と「防衛」(敵)と「作業」(休養・娛樂)ということになる。これは全学年を通じて子供の本原的な欲求であるとともに、過去の所与も現代の文明の所与ともに包括する人類共通の必要事であり、そこには学業において何れも忘却されえない知識の広さと深さをたたえている。

この点についてワロンは、ドクロリーを紹介し乍ら「彼はもつとも単純なナチュラリズムから出発してもつとも高

次のヒューマニズムに到達しようとしたのだ」と述べているが、まことに至当の批評である。

ところで、「興味の中心」という観念は特別に新しい主張でも何でも無い。ルソーはすでにそのことを表明しているし、幼少期の教育では従来から行われていた方法である。またこの方法は、コロンビア大学のキルパトリックによつてプロジェクト法として体系化され、ドイツの合科教授 (Gesamtunterricht) もこの理念に立つものである。ドクローリーの功績は、この点で子供の本原的欲求に対応して、興味の中心を正確にきめたという点に求められるのである。一方彼は既成宗教についていかなる関心をも示さない。しかし彼が浅薄な次元での唯物論者であるとする誤解に対しては、ドゥボー教授との対話における彼自身の言葉が、それにもつともよく答えていると思われる。曰く「彼らは、私を唯物論者だといっている。たしかに、私はまず物質的必要なことを考えた。しかしそれこそ生活の根本ではないのか。自らやしない、自ら守り、働くこと……、それは人がどこでも語る事柄であり、それはすべての人のもつとも屈託するところのものであり、一切の話題の根柢をなすものだ。……しかし人はそれをのりこえることのできる存在であることを私は承認する。私はより、高次の要求というものの存在を否定せず、むしろ私がそれを望み欲していることを理解してもらわなくてはならないのだ。」^⑤ここに、彼が一次的環境論者ではなく、学習者の側の主体性——環境超越の原理——の契機を明確に把握していたことを知りうるのである。

以上われわれは、教育学者によつて構想され、こころみられた教育的環境としての学校の様式を見てきた。しかし以上の学校のそれぞれが、実際には相互に相排除し合うものでないことに注意を促したい。それどころか、教育学的環境としての学校は、上來吟味した教育的価値のそれぞれをふくんでいることを確認しうるのである。よく手入れされ、掃除の行き届いた校庭や学校の芝生は、生徒の感情の若芽を育てる理想的環境であるだろうし、「家庭の延長」

としての学校は、生徒に心の安定を与える望ましい保護環境であるだろう。また「縮図社会」としての学校は、生徒の社会的訓練・技術の陶冶にとつての理想的環境であるであろう。

更にまた、環境としての学校の問題は、敷地や建物だけの問題ではなくて、そこに無形の要素が存在することも忘れてはならぬ。すでに指摘した如く、学校の雰囲気・伝統の問題がそれである。これは積み上げられた生徒と教師の協力の結果生まれるものである。

教育の世界は内閉的ではなく、他の世界とつねに相互に滲透し合い、緊張の状態におかれていることを考えるならば、具体的な「学校づくり」には、生物的・社会的及び精神科学的な考察による環境把握が必要である。これまでの人びとは屢々全体の環境の或る一つの層だけを眺めていたのであった。

註

- ① ヘスタロッテ著・長田新訳「シュタンツダより」岩波文庫版 五二頁。
- ② Dewey, J., *My Pedagogic Creed*, 1897.
- ③ Dewey, J., *Democracy and Education*, 1916.
- ④ Dewey, J., *Experience and Education*, 1938, p. 42.
- ⑤ カント著・清水清訳「教育学」玉川大学版 世界教育宝典17 三八五頁。
- ⑥ Dewey, J., *The School and Society*, 1943, Chap III.
- ⑦ Montessori, M., *Le milieu de l'enfant, dans : La femme belge*, 1923, mars, p. 903.
- ⑧ Montessori, M., *Pédagogique scientifique*, 1916, p. 38.
- ⑨ M・モンテッソリ著・鼓常良訳「子供の秘密」日本教文社 一三五頁。

- ⑩ Montessori, M., *Pédagogie scientifique*, 1916, t. II, p. 16.
- ⑪ Tidymann, W. F., *Directing through Class Management*, 1937, pp. 65~66.
- ⑫ Médici, A., *L'éducation nouvelle*, 1948, p. 41.
- ⑬ Médici, op. cit., p. 38.
- ⑭ Wallon, H., *Milieu et Enseignement décrolyen*, *Archives belges des sciences de l'éducation*, janvier, 1937, p. 173-175.
- ⑮ Devaut, E., *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, dans : *Revue belge de Pédagogie*, novembre, 1935, p. 75.

四 結 び

最後に、われわれは如上の考察を通じての一般的結論を要約するとともに、環境教育学の全体的批判をかんたんに行うことにしよう。

(1) 第一の、従つて且つもつとも重要な結論の一つは、生活体の生活に対する物質的且つ社会的環境の影響は絶対的とはいえないにしても、何人も免れえぬという事実である。教師たちがいかに努力してみても、生徒の客観的な生活環境が貧と悪の巢窟であつては手のほどこしやうがない。貧しくて自分の生活に手一杯の教師たちに、いくら発奮を求めてもその効果には限界がある。そこに環境の問題は政治・経済の問題に直接結びつくわけであり、教育学は社会福祉政策と手を結ぶのである。これが自然の成り行きである。

(2) しかし、一方人間には、刺激条件は同一であつても、生活体の年齢により、内部構造により、その影響と反応

に種々の相異のあることも認められねばならぬ。すなわち、人間は周囲の世界の中で受動的に生きるだけの存在ではなく、能動的且つ知的な人格として外部環境を修正する能力を備えている。又自らを變容して新しい性格を獲得する能力をもっている。環境の奴隸となるのではなく、環境の主人となる能力をもっている。

これは、先きの契機が環境影響の必然の契機であるのに対して、まさに自由の契機である。本来の教育学は、この人間の自由の契機に立脚して「形成」*Bildung*を行うのである。

したがって、ブーバーの定義の如く、教育は「一パーズナリティを通じ、一パーズナリティのために適切な世界を選択することである」^①にしても、それは決して消極的な意味であつてはならない。環境の問題が単なる原因・結果の関係でなく、目的と手段の関係でもなく、むしろ行為と性格の問題とならなければならない。環境に対する性格の貫徹力が教育の問題であること、環境の意味が一次的意味から、より高次の意味に高まることが特に重要である。

(3) このようにして、環境教育学の問題はきわめて複雑である。学校環境を考察する場合にも、物的環境だけでなく、人的環境にも注目しなければならぬ。それは具体的には、教師と生徒をはじめとして学校の事務職員・出入りの商人等々の考察にまで及ぶ。そして更にすすんでは彼らの生活拠点たる家庭環境、彼らの周囲の特殊的地域環境の考察へと拡大されることになる。例えば僻地・基地・離島・スラム街・歓楽街等の特殊環境と学校の問題などの実証的研究も当然そこから要求されることになる。

この場合、教育においては生活体と環境との間の現実的關係によつて条件づけられる能動的關係が問題になる。すなわち、環境からの一方的影響ではなく、それぞれの個性・年齢・性別をもつたそれぞれの個人を仲介概念として屈折せしめられた環境のイメージとその反応が問題となるのである。

(4) 環境教育学の盲点は、人間が自然的条件・社会的条件によつて規定される存在であるだけでなく、更に自己自身によつてもつくられる存在であることを屢々忘却するところにある。すなわちこの立場は、概していえば人間の本性に対するオプチミズムにおいて成り立っている。それは人間形成における環境因子を重視するが、人間本性における深淵や悪魔性をみていない。環境とは生活体に対する周囲の世界の連続性の原理に立つものであるが、人間の本質には環境との連続を拒否する実存的交渉にかかわる側面がある。この点に関する環境論者の認識は、屢々浅薄である。ワトソンの行動主義における環境教育学的発想はその典型的なものである。^②

しかし環境教育学は、そのような限界の自覚の上に、人間形成における環境論的思惟の適用せらるべき層に対する科学的認識を一層深めねばならぬのである。^{*}

* この点に関して、ポップやブーゼマンは、素質と環境の他に、人間形成の第三の因子として、前者は「自己規定」、後者は「反省」の概念を掲げたが、これは人間形成が機械論に陥ることを免れ目的論的である点において環境の問題を教育学的に理解する途を開いたものというべきである。なお環境主義の教育学の意味と限界については拙稿「教育学における環境主義の立場と実存主義の立場」においてもかたんに素描した。^③

註

① Buber, M., Rede über das Erzieherische, 1926.

② Watson, J. B., Behaviorism, 1931, p. 100.

③ 拙稿「教育学における環境主義の立場と実存主義の立場」(大谷大学編文化と伝統Ⅴ所収)